

Constructivismo en Psicología y Educación. Cómo y Por Qué Aprendemos en la Universidad

Constructivism in Higher Education: Exploring How and Why We Learn at University

Juan Pablo Lovey¹ ORCID: 0000-0003-1358-7667

Resumen

Este ensayo está relacionado con algunos de los ejes trabajados en un seminario de posgrado y con un proyecto de tesis doctoral acerca de problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en la universidad. Se enfoca en los principales desarrollos teóricos del constructivismo y su relación con la inclusión de tecnologías digitales en educación superior. El constructivismo, considerado una de las teorías más influyentes en psicología y educación, sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno. En este marco, se analizan las perspectivas de tres teóricos clave: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, cuyas contribuciones han tenido un impacto profundo en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Piaget destacó el desarrollo cognitivo mediante etapas estructuradas, mientras que Vygotsky subrayó la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. Bruner, por su parte, equilibró ambos enfoques, promoviendo el aprendizaje a través del descubrimiento. El presente ensayo problematiza cómo la integración de tecnologías digitales ha transformado las dinámicas educativas desde una perspectiva constructivista, particularmente en la enseñanza en la universidad, planteando una reflexión crítica sobre los métodos pedagógicos y la forma en que el conjunto de estudiantes interactúa con el conocimiento en entornos virtuales.

Palabras clave: Paradigma constructivista; aprendizaje; educación superior; interactividad; tecnologías digitales

¹Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR)

En el proceso de redacción del presente ensayo se utilizó una herramienta específica para promover el lenguaje incluyente y la escritura con perspectiva de género, en consonancia con las políticas del grupo de investigación al que pertenece el autor. Esta herramienta, desarrollada por la Universidad Iberoamericana de México, es de acceso abierto y está disponible en el siguiente enlace: <https://lenguaje-incluyente.ibero.mx/>

Mail de contacto: lovey@irice-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p41-58>

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2024 - Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2024

Abstract

This essay builds on key themes explored in a graduate seminar and is linked to a doctoral thesis project examining the challenges of university access, retention, and the increasing use of virtual learning. It focuses on the main theoretical developments of constructivism and its connection to the integration of digital technologies in higher education. Constructivism, regarded as one of the most influential theories in psychology and education, posits that knowledge is actively constructed through interaction with the environment. Within this framework, the perspectives of three key theorists are examined: Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Jerome Bruner, whose contributions have profoundly shaped our understanding of learning. Piaget emphasized cognitive development through structured stages, while Vygotsky highlighted the role of social interaction and cultural context in the learning process. Bruner, in turn, blended both approaches, advocating for discovery-based learning. The essay critically examines how the integration of digital technologies has reshaped educational dynamics from a constructivist standpoint, particularly in higher education, prompting a reflection on pedagogical methods and how students engage with knowledge in virtual settings. Ultimately, the essay explores both the opportunities and challenges that digital tools present for the active construction of knowledge, offering insights and raising questions that contribute to the ongoing debate about the growing virtualization of higher education from a constructivist perspective.

Keywords: Constructivist paradigm; learning; higher education; interactivity; digital technologies

Introducción

El presente ensayo es el resultado del trabajo final del autor para un seminario de posgrado titulado *Desarrollo, aprendizaje y educación desde marcos socioculturales contemporáneos*, dictado por personal de investigación del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET/UNR). Asimismo, está vinculado con un proyecto de tesis doctoral titulado *Problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, el cual tiene como objetivo general explorar y analizar el uso de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza y aprendizaje y su relación con problemáticas de ingreso y permanencia en el nivel universitario.

El paradigma constructivista ha sido uno de los enfoques más influyentes y debatidos en los campos de la psicología y la educación. Su premisa central se basa en que el proceso de conocimiento de las personas no se concibe de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y los procesos mentales individuales (Bruner, 1997). A lo largo del siglo XX, diversas teorizaciones han ofrecido visiones complementarias y divergentes sobre este enfoque, lo que ha dado lugar a una amplia variedad de interpretaciones y aplicaciones en áreas de la psicología y en contextos

educativos (Araya et al., 2007).

En este trabajo se propone un análisis teórico y crítico del paradigma constructivista, abordando su diversidad desde las perspectivas de tres de los autores más influyentes en su desarrollo: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Cada uno de estos teóricos ha hecho, desde enfoques conceptualmente diferentes, significativas contribuciones que han impactado en las prácticas educativas de diversas maneras, colaborando en el entendimiento de cómo las personas aprenden y construyen el conocimiento.

Jean Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991), pionero del constructivismo en el área de la psicología, elaboró su teoría del desarrollo cognitivo, destacando cómo niñas y niños construyen activamente su comprensión del mundo a través de una serie de etapas estructuradas. Piaget enfatizó en los procesos individuales de la cognición, sugiriendo que las personas transforman sus esquemas mentales a través de la experiencia directa con el entorno (Martí y Rodríguez, 2012).

En contraste, Lev Vygotsky, una de las figuras centrales del enfoque sociocultural, destacó el papel fundamental de la interacción social y el lenguaje en el desarrollo cognitivo de las personas. Según Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b), el aprendizaje es un proceso mediatizado por la cultura e influenciado por el contexto histórico y social en el que se desenvuelve cada individuo. En este sentido, mientras Piaget consideró el desarrollo como un proceso universal que sigue un curso determinado según la estructuración de diversos estadios, Vygotsky introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), permitiendo concebir al aprendizaje como un proceso guiado y potenciado a través de la colaboración con otras personas, generalmente, de mayor experiencia (Martí, 2005).

Finalmente, Jerome Bruner (1986, 1990, 1997, 2010), otra figura clave del constructivismo, ofreció una perspectiva que equilibra tanto el enfoque cognitivo piagetiano como el social vygotskyano, subrayando la importancia de la estructura del conocimiento y la representación simbólica. Bruner abogaba por una enseñanza basada en el descubrimiento, en la que las personas sean estimuladas a explorar y construir activamente su comprensión de la realidad (Arias y Oblitas, 2014).

El análisis de estos enfoques no solo permite una comprensión más profunda de los procesos de construcción del conocimiento, sino que también tiene implicaciones cruciales para la enseñanza universitaria actual. La creciente inclusión de tecnologías digitales en los procesos educativos (Lovey et al., 2023) ha abierto nuevas posibilidades y desafíos dentro del paradigma constructivista. A medida que las instituciones educativas se adaptan a las demandas del siglo XXI, el uso de plataformas digitales, recursos multimedia y entornos virtuales en educación han transformado radicalmente las dinámicas de interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1991; Mesa et al., 2023). En este contexto, surge la necesidad de reflexionar críticamente sobre cómo estas herramientas tecnológicas se integran en los procesos constructivistas en educación y cómo intervienen tanto en los métodos pedagógicos como en las formas en el que conjuntos de estudiantes interactúan con los conocimientos.

Este trabajo constituye un ensayo teórico y crítico sobre las contribuciones de

Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991), Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b, 1978) y Bruner (1986, 1990, 1997, 2010) al paradigma constructivista, con especial atención a su relevancia en el ámbito universitario en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al explorar las intersecciones entre las teorías clásicas del constructivismo y las innovaciones tecnológicas actuales, se busca ofrecer reflexiones que permitan a ciertas comunidades educativas reconsiderar cómo profundizar y efectivizar los aprendizajes en un contexto cada vez más mediado por las tecnologías digitales. Así, este ensayo no solo contribuye al debate sobre el constructivismo como una teoría de la psicología y de la educación en constante evolución y cambio, sino que además tiende a la reflexión acerca de cómo las mencionadas tecnologías pueden apoyar, promover, dificultar u obstaculizar la construcción activa del conocimiento en la educación superior desde una perspectiva constructivista.

Paradigma Constructivista

A mediados del siglo XX, la superación de ciertos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1938) posibilitó el surgimiento del paradigma constructivista (Araya et al., 2007; Castellaro, 2012; González, 1997). Dicho paradigma se opone a dos grandes perspectivas tradicionales: la subjetivista, que concibe la actividad psicológica en términos de interioridad, irracionalidad e individualidad, remontándose a la definición platónica del alma como irracional, esclava del deseo e incapaz de producir conocimiento fiable; y la objetivista, que concibe la realidad como un orden unívoco independiente de los sujetos cognoscentes que tratan de conocer dicha realidad. De manera contraria, el constructivismo sostiene que la realidad no es cognoscible en sí misma, ya que el conocimiento está determinado por las características propias de cada sujeto. Además, enfatiza la idea de que el mundo exterior solo puede interpretarse a través del acto mismo de conocer (Sánchez González y Loredó Narcandi, 2007).

El resultado es entonces una definición dialéctica de lo que llamamos ámbito del constructivismo, es decir, el marco teórico en el que el constructivismo funciona con más consistencia, tanto porque integra con sentido aportaciones muy diversas (de psicología genética, epistemología, neurociencia, evolución, antropología, sociología...), como porque desvela las limitaciones de los enfoques exteriores a ese ámbito (subjetivistas, objetivistas e incluso algunos constructivistas). (Sánchez González y Loredó Narcandi, 2007, p. 36)

Las teorizaciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner se ubican dentro de la corriente constructivista. Piaget, considerado el padre del constructivismo, afirmó que las niñas y los niños construyen activamente su conocimiento a través de experiencias y reflexiones. Según la teoría piagetiana, la interacción entre las personas encargadas de la crianza y el sujeto de conocimiento debe ser neutral para no influir en el desempeño individual de este último (Castellaro, 2012). Vygotsky, por su parte, desde un enfoque constructivista social, consideró que las personas construyen el conocimiento mediante interacciones sociales y culturales. Así, las personas de un medio social, con más experticia que las personas

en proceso de conocimiento, son promotoras del andamiaje que facilita el acceso a la ZDP (Peralta, 2010). Finalmente, Bruner, apoyando los principios básicos del constructivismo, sostuvo que el aprendizaje es un proceso activo de construcción, donde el conocimiento actual da lugar a nuevos conceptos, avanzando hacia una perspectiva psicocultural de la educación (Bruner, 1997). Asimismo, las prácticas pedagógicas se desarrollan en contextos culturalmente determinados, como toda práctica humana, a partir de las cuales se constituyen roles, creencias y actitudes (Borgobello, 2018).

El paradigma constructivista concibe el conocimiento como un proceso activo en el que la estructura inherente del observador se impone sobre la realidad externa. En este sentido, sostiene que toda operación cognoscitiva se basa en un sistema relativamente autónomo respecto a esa realidad externa, por lo que la validez del conocimiento depende de la consistencia interna del sistema de conocimiento subjetivo. Este proceso busca generar nuevas ideas y significados sobre el mundo, el entorno social y cada sujeto, manteniendo coherencia con el sistema de significados personales, individuales o sociales (Castellaro, 2012).

El sujeto es considerado como un agente activo en la construcción del conocimiento. Si bien el significado de esta idea puede interpretarse de diferentes maneras de acuerdo a las diversas perspectivas al interior del constructivismo psicológico y/o pedagógico, en términos globales refiere a la superación de la concepción de un alumno que recibe pasivamente los saberes transmitidos por el ambiente escolar. Por último, se propone que el conocimiento no sólo constituye un proceso activo, sino que, a su vez, es indisociable del contexto sociocultural e histórico específico que le otorga significado. (Castellaro, 2012, pp. 133-134)

Cubero (2005) propuso tres elementos clave para pensar el constructivismo en los ámbitos de la psicología y la educación: el primero de ellos, el marco epistemológico en el que el conocimiento se entiende como una construcción subjetiva; adicionalmente, cada sujeto es considerado agente activo en la construcción del conocimiento, superando la idea de estudiantes como receptores pasivos de contenidos; y por último, el conocimiento, que además de ser un proceso activo, es inseparable del contexto sociocultural e histórico que le otorga significado. En la misma línea, Sullivan Palincsar (1998) abogó por una visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos dinámicos, interactivos y situados en contextos sociales determinados, lo que resalta la necesidad de un enfoque educativo más participativo y colaborativo que integre los elementos fundamentales del constructivismo. Es así que la autora expresó que las exigencias de los tipos de enseñanza y organización del aula tienen implicaciones especiales para el desarrollo profesional de docentes. Este es un ámbito que ha sido prácticamente ignorado en esfuerzos anteriores de reforma educativa, lo cual podría explicar el fracaso de dichos esfuerzos. Una innovación educativa de particular importancia es la aplicación de los principios del constructivismo social al diseño de contextos de desarrollo profesional para docentes.

Constructivismo Piagetiano

Lo importante, para la explicación en psicología, no es el equilibrio como estado sino el proceso mismo de equilibración. (Piaget, 1964/1991, p. 126)

El constructivismo piagetiano se basa principalmente en dos líneas de trabajo de Jean Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991): la epistemología genética y la psicología genética. Esta perspectiva intenta explicar cómo las personas logran un conocimiento racional del mundo, resaltando el carácter individual, biológico y psicológico del proceso de construcción y desarrollo de las estructuras cognitivas (Vides Peña, 2024). Propone que este proceso evolutivo se caracteriza por la construcción progresiva de estructuras de conocimiento, dando lugar a una serie de estadios del desarrollo cognitivo, guiados por dos mecanismos fundamentales dependientes de la equilibración: la asimilación, considerada como la integración de nueva información en esquemas existentes, y la acomodación, que refiere a la modificación de algunos esquemas para la incorporación de nueva información. Estos mecanismos tienen a cargo la regulación de la interacción entre individuos y su entorno, tendiendo hacia un equilibrio progresivo y a estructuras de pensamiento cada vez más complejas (Castellaro, 2012).

Vamos a intentar describir la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio. Desde este punto de vista el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio . . . o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable . . . al asimilar de esta forma los objetos tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, o sea, a reajustarse con cada variación exterior. Se puede denominar «adaptación» al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones: esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad. (Piaget, 1964/1991, pp. 12-17)

Piaget (1964/1991) definió la equilibración como el proceso de regulación mediante el cual el conjunto de individuos busca un balance entre asimilación y acomodación. Este proceso impulsa el desarrollo cognitivo, ya que cada individuo se enfrenta a disequilibrios cognitivos cuando se dificulta el proceso de encastre de nueva información en sus esquemas previos. En este mismo sentido, el disequilibrio, considerado como el motor del aprendizaje por Piaget, genera la necesidad de reestructurar la estructura del conocimiento, lo que permite avanzar hacia formas de pensamiento más abstractas y científicas (Castellaro, 2012).

El constructivismo piagetiano sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y secuencial, en el cual cada sujeto construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la búsqueda de equilibrio constante entre sus esquemas previos y las nuevas experiencias. Esta teoría promueve la creación de entornos de aprendizaje activos, donde el conjunto de individuos pueda explorar, experimentar y resolver problemas por sí mismos,

con el apoyo de roles facilitadores que fomenten la curiosidad y la exploración (Castellaro, 2012).

Cabe destacar que, desde la perspectiva piagetiana, el desarrollo cognitivo depende principalmente de procesos endógenos y la interacción social desempeña un papel secundario en dicho proceso, siendo la maduración del sistema nervioso y endócrino, la experiencia adquirida en la acción, la transmisión social y la equilibración los factores que intervienen en el mencionado desarrollo (Piaget, 1966/1972; Piaget e Inhelder, 1966). En este sentido, el proceso de construcción de conocimiento es impulsado a través de la equilibración por medio del conflicto cognitivo, concepto central en la obra de Piaget, generando aprendizajes significativos (Castellaro y Peralta, 2020; Raynaudo y Peralta, 2017).

En pocas palabras, la explicación de la inteligencia se reduce a poner las operaciones superiores en continuidad con todo el desarrollo, concebido éste como una evolución dirigida por necesidades internas de equilibrio. Esta continuidad funcional se vincula perfectamente con la detención de las estructuras sucesivas. Como lo hemos visto, puede representarse la jerarquía de las conductas, del reflejo y de las percepciones globales del comienzo, como una extensión progresiva de los trayectos que caracterizan los intercambios entre el organismo (sujeto) y el medio (objetos): cada una de esas extensiones o complicaciones representa, pues, una estructura nueva, en tanto que su sucesión se halla sometida a las necesidades de un equilibrio que debe ser cada vez más móvil, en función de la complejidad. (Piaget, 1947/2003, p. 72)

Constructivismo Socio-cognitivo

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. (Vygotsky, 1931/1995, p. 84)

El constructivismo socio-cognitivo, basado en los estudios de Lev Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b, 1978), concibe el desarrollo cognitivo en relación con el contexto histórico y sociocultural en el que se desenvuelve cada individuo. A diferencia del constructivismo piagetiano, centrado en la relación sujeto-objeto, Vygotsky introdujo la dimensión social, representada en la interacción ego-alter-objeto, siguiendo la psicología tripolar de Moscovici (Peralta, 2010). Según Duveen (2000), una de las contribuciones más importantes de Moscovici fue su teoría de las representaciones sociales, la cual plantea que el conocimiento compartido no solo refleja la realidad social, sino que también la construye activamente, influyendo en las creencias y comportamientos de los individuos. Las representaciones sociales se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y al conjunto de ideas que otorgan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respiramos. Nos permiten clasificar personas y objetos, comparar y explicar comportamientos y objetivarlos como parte de nuestro entorno social.

Aunque las representaciones suelen localizarse en la mente de hombres y mujeres, también pueden encontrarse en el mundo y, como tal, ser examinadas de forma independiente (Moscovici, 1988).

En el enfoque socio-cognitivo, el conocimiento surge de la interacción entre sujeto, otros individuos y objetos del entorno (Perret-Clermont, 2022). Esta relación se basa en una causalidad circular entre el desarrollo social y el cognitivo, que avanza de forma espiralada. A medida que cada individuo participa en interacciones sociales, desarrolla habilidades cognitivas que, a su vez, le permite involucrarse en interacciones cada vez más complejas, facilitando su desarrollo cognitivo (Doise, 1986; Doise y Mugny, 1984, 1991). En este mismo sentido, el entorno sociocultural en el que el individuo crece se convierte en el principal factor que influye en su desarrollo, al permitir la apropiación de herramientas culturales, como por ejemplo el lenguaje, que facilitan la interpretación del mundo (Castellaro, 2012).

Uno de los conceptos clave en la teoría de Vygotsky es el de ZDP, que representa la distancia entre lo que cada sujeto puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la guía de personas más capacitadas o experimentadas (Vygotsky, 1978; Castellaro y Peralta, 2020). Aunque ZDP es un concepto de gran utilidad, a partir de algunos estudios (Psaltis et al., 2009; Psaltis y Zapiti, 2014; Zapiti y Psaltis, 2019) se consideró que en la práctica no siempre funciona de manera tan efectiva, ya que algunas variables sociales, como ser el género o las dinámicas de poder, podrían afectar su plena implementación.

lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado . . . se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana . . . Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo . . . La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 1934/1995, pp. 241-243)

Como puede observarse, ambos enfoques, tanto el constructivismo piagetiano como el socio-cognitivo de Vygotsky, destacan la importancia de los procesos internos y las interacciones sociales en el aprendizaje, teorizando acerca de cómo se construye el conocimiento (Raynaudo y Peralta, 2017).

Psicología Cultural Bruneriana

Este «próximo capítulo» de la psicología, como lo llamo en el título, trata de la «intersubjetividad»: cómo las personas llegan a conocer lo que otros tienen en mente y cómo se ajustan a ello. (Bruner, 1997, pp. 179-180)

Jerome Bruner (1986, 1990, 1997, 2010) propuso concebir la educación como un proceso cultural, argumentando que los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten al conjunto de individuos participar en las prácticas y tradiciones de una sociedad determinada, siendo la

cultura un factor determinante en este proceso. La psicología cultural bruneriana introdujo el concepto de andamiaje (Bruner y Sherwood, 1976), basado en la idea de que, con el apoyo adecuado, el conjunto de estudiantes podría desarrollar progresivamente la independencia en sus procesos de aprendizaje. Es decir, que el andamiaje alude a la interacción entre personas expertas y novatas, con el fin de transferir, a quienes contengan rol de novato, el control y la autonomía en relación con una actividad determinada.

Este enfoque promueve el aprendizaje por descubrimiento, incentivando la exploración, la experimentación y la reflexión por parte de los estudiantes, quienes construyen activamente sus conocimientos y comprensiones del mundo a través de sus experiencias e interacciones (Bruner, 1986). Además, destaca un rol activo del docente como facilitador del aprendizaje, acompañando las trayectorias de los estudiantes (Cannellotto, 2020; Pierella y Borgobello, 2021).

Bruner (1986, 2010), al igual que Vygotsky, subrayó la importancia del contexto socio-cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que el conocimiento y la comprensión se construyen a través de las interacciones sociales dentro de un contexto cultural que proporciona las herramientas necesarias. Bruner planteó que la psicología debería adoptar un enfoque interdisciplinario, integrando elementos de antropología, lingüística, historia y sociología (Temporetti, 2023). Según su perspectiva, la mente humana no puede entenderse fuera del contexto cultural en el que se desarrolla, ya que las creencias, valores y estructuras sociales influyen directamente en cómo las personas piensan, perciben y actúan.

Bruner condujo todo el proceso de producción en base a una metodología participativa. Las conjeturas e hipótesis, los diseños de las investigaciones, la adecuación o creación de métodos era discutidas y elaboradas en los equipos de investigación, en seminarios, talleres, en conversaciones en la biblioteca o en la cafetería universitaria, en una secuencia de ida y vuelta en un proceso dialéctico. Entendió la investigación como empresa colectiva, interdisciplinaria de funcionamiento democrático conducida desde una autoridad ganada por su prestigio, su rigor profesional y su calidad humana basada en el reconocimiento y el profundo respeto hacia el otro. (Temporetti, 2023, p. 97)

Otro aspecto clave de la psicología cultural bruneriana es la noción de la cognición situada (Bruner, 1990), que sostiene que los procesos cognitivos están profundamente influenciados por el entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve una persona (Bruner, 2010). Desde esta perspectiva, la mente humana es dinámica y se adapta a las circunstancias y momentos socio-históricos determinados.

El funcionamiento humano en un entorno cultural, mental y externo, toma su forma de caja de herramientas de “recursos protéticos” de la cultura. Somos por excelencia una especie que usa herramientas y fabrica herramientas, y dependemos de “herramientas blandas” tanto como de palos de cavar y picadores de piedra; formas de pensar, buscar y planificar recurridas culturales. Dada esta dependencia de los recursos protéticos, parece absurdo estudiar los procesos mentales humanos sin conexión con ellos, en un tanque de cristal, *in vitro*. (Bruner, 1997, p. 186)

Aunque tanto el constructivismo socio-cognitivo de Vygotsky como la psicología cultural de Bruner reconocen la relevancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, existen diferencias significativas entre ambas teorías. Para Vygotsky, la interacción social es el núcleo de su enfoque (Castellaro, 2012; Peralta, 2010), mientras que Bruner consideró que la interacción social está integrada en las narrativas culturales y los modos de representación (Bruner, 1997). Además, los conceptos de aprendizaje por descubrimiento y los modos de representación son centrales en la teoría bruneriana, mientras que en Vygotsky se destacan las dimensiones de internalización del lenguaje y la ZDP. Finalmente, mientras que en Bruner las categorías de cultura y narrativa son fundamentales para la construcción del conocimiento, en Vygotsky el lenguaje es la principal herramienta de mediación cognitiva (Bruner, 2010; Castellaro, 2012; Peralta, 2010).

Educación Superior, Interacciones y Tecnologías Digitales

Estudios realizados en una universidad pública de Argentina (Borgobello et al., 2018; Borgobello y Espinosa, 2021; Lovey et al., 2021) evidenciaron que la comunidad académica no había experimentado procesos genuinos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales antes de la crisis a causa de la pandemia en 2020. La implementación de aulas virtuales en dicha universidad dependía de iniciativas individuales del conjunto docente, sin estar respaldada por propuestas pedagógicas colectivas.

Antes de la pandemia, las aulas virtuales en la plataforma Moodle se utilizaban de manera limitada y generalmente como repositorios de materiales, complementando las clases presenciales (Borgobello y Espinosa, 2020). Sin embargo, la pandemia de Covid-19 aceleró la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, transformándolas en el medio exclusivo de interacción entre docentes y estudiantes (Copertari y Lopes, 2020). Este cambio, sin una planificación adecuada ni la formación suficiente en el uso de tecnologías, generó nuevos desafíos pedagógicos e institucionales (Majul et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

En la era digital, las tecnologías pueden actuar como herramientas de mediación cultural, facilitando el aprendizaje colaborativo y expandiendo el acceso al conocimiento. Plataformas virtuales y redes sociales crean espacios para interacciones sociales (Coll, 1991) y la co-construcción de conocimientos, lo que podría potenciar el aprendizaje entre pares y proporcionar apoyos o andamiajes para el conjunto de estudiantes que están en proceso de adquirir nuevas habilidades o conocimientos. Estas instancias virtuales pueden funcionar como una forma de ZDP, ayudando al conjunto estudiantil a progresar en su desarrollo cognitivo (Borgobello y Monjelat, 2019).

Moodle, una plataforma utilizada por muchas universidades argentinas, es una herramienta diseñada para promover interacciones y el trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lovey et al., 2023). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) buscan incrementar la autonomía estudiantil y fomentar la toma de decisiones en el contexto de actividades grupales, colaborativas y basadas en problemas

(Acevedo Zapata et al., 2022; Hurtado Serna y Salvatierra Melgar, 2020). A pesar de ello, se ha observado un uso excesivo de encuentros sincrónicos por parte de comunidades educativas, replicando el formato tradicional de clases expositivas, con escasa interacción (Lovey et al., 2023).

Borgobello y Monjelat (2019) reflexionaron sobre la interacción social en entornos digitales, señalando que el aprendizaje es un proceso inherentemente social, en coherencia con la teoría vygotskyana. Además, consideraron que los EVEA ofrecen espacios adicionales para la interacción socio-cognitiva y la construcción colectiva de conocimiento, lo que potencia el aprendizaje entre pares y la colaboración. Sin embargo, también advirtieron sobre las desigualdades en el acceso y el uso de las tecnologías, subrayando la importancia de reflexionar al respecto con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2024). Asimismo, las autoras plantearon que la integración de tecnologías digitales debería abordarse desde una perspectiva ética y pedagógica, promoviendo el desarrollo cognitivo y social, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales.

En un mundo que muta en el marco de una crisis cuyos alcances todavía no se llegan a dimensionar, bajo la presión de las circunstancias, las prácticas de la enseñanza universitarias se virtualizaron mucho más rápido de lo que jamás hubiéramos podido anticipar. Luego de dos años la hibridación parece ser el lugar común hacia el cual la mayor parte de las instituciones del nivel superior se dirigen. Desde el análisis que aquí planteamos, no necesariamente se supone la reinvención de las prácticas de la enseñanza en un sentido contemporáneo. Al contrario, se puede suponer su esclerotización Se trata de construir, de modo urgente, un salto hacia adelante que imagine prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas como parte de una educación universitaria que emerja de la crisis como motor de creación y transformación social. (Maggio, 2022, pp. 68-69)

Engel Rocamora y Coll Salvador (2022) coincidieron en que las tecnologías digitales pueden catalizar nuevas formas de interacción y aprendizaje, pero insistieron en la necesidad de problematizar acerca de usos conscientes y planificados de estas herramientas, centrado en la experiencia educativa y las relaciones humanas. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no solo sirven para transmitir información, sino que también pueden redefinir las interacciones entre estudiantes, docentes y contenidos. En esta misma línea, Isohätälä et al. (2017) destacaron que la interacción social en entornos digitales puede mejorar el trabajo en equipo y favorecer una comprensión más profunda de los contenidos, fomentando procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos y significativos (Chanca Flores y Díaz Maraví, 2021; Delgado Fernández et al., 2020; Quevedo Arnaiz et al., 2021).

A Modo de Reflexiones Finales

El paradigma constructivista, en sus diversas corrientes, permitió reflexionar sobre problemáticas clave en la educación superior, en especial aquellas vinculadas a la incorporación

de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La virtualización forzosa derivada de la pandemia de COVID-19 trajo consigo un incremento significativo en el uso de EVEA en el ámbito universitario. Sin embargo, persisten dificultades en la integración de los principios fundamentales de los paradigmas tecno-pedagógicos por parte de la comunidad educativa (Lovey et al., 2021). Según Cubero (2005), esta carencia puede representar un obstáculo para el desarrollo de roles estudiantiles activos e independientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista del conocimiento.

A lo largo de este trabajo han surgido interrogantes que podrían guiar futuros estudios sobre la inclusión de tecnologías digitales en la educación superior desde una perspectiva constructivista. Una de las principales preguntas formuladas por algunos equipos docentes es: ¿Cómo podrían los EVEA fomentar la autonomía estudiantil en la educación superior? Según Chanca Flores y Díaz Maraví (2021), los EVEA, al ser utilizados desde una perspectiva tecno-pedagógica que promueva el aprendizaje colaborativo, significativo y experiencial, podrían contribuir a procesos más autónomos en la adquisición de conocimientos. Además, las plataformas de acceso abierto, como Moodle, facilitan la interacción y la implementación de estrategias valoradas positivamente por grupos de estudiantes, favoreciendo el incremento de la autonomía estudiantil (Borgobello y Monjelat, 2019).

Otra cuestión relevante es: ¿Cómo pueden los modelos de enseñanza virtual basados en el constructivismo fomentar una mayor participación estudiantil activa en comparación con los formatos presenciales tradicionales? Los modelos tecno-pedagógicos buscan promover la participación activa mediante recursos y actividades que involucren al cuerpo estudiantil en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje (Borgobello y Monjelat, 2019). Estrategias como el trabajo grupal, la resolución colaborativa de problemas y las presentaciones en equipo fomentan el aprendizaje colectivo y colaborativo. Además, enfoques como el aprendizaje basado en problemas (Hurtado Serna y Salvatierra Melgar, 2020) propician la revisión crítica y la aplicación práctica del conocimiento, enriquecido por la retroalimentación constante de los equipos docentes. A su vez, la autoevaluación o la evaluación entre pares (Delgado Fernández et al., 2020) contribuyen en mejorar las trayectorias académicas, otorgando al conjunto docente roles de facilitadores y guías.

En este sentido, resulta esencial crear espacios continuos de formación y reflexión docente, como surgieron Mandolesi y Borgobello (2022), para promover modelos de enseñanza que refuercen la interacción socio-cognitiva (Coll, 1991), el rol activo del estudiantado y el aprendizaje colaborativo, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que estos procesos ocurren. Cabe destacar que, para Castellaro (2012) la relevancia teórica y práctica del constructivismo en psicología y educación radica en la consideración de las actitudes y estilos personales de cada estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiendo al claustro docente como tutores en dichos procesos.

Otro aspecto relevante es que las plataformas Moodle ofrecen múltiples herramientas que facilitan las interacciones en comunidades educativas y fomentan el trabajo colaborativo (Quevedo Arnaiz et al., 2021). Algunas funcionalidades como los foros, las tareas y el wiki permiten fomentar la participación activa a través de discusiones asincrónicas, trabajos

grupales y retroalimentaciones. Es importante destacar que las diferentes corrientes del constructivismo desarrolladas en este ensayo resaltaron la importancia de las interacciones sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá que el enfoque piagetiano lo haga de manera secundaria. En este sentido, Peralta (2010) sostuvo que la educación formal implica la interacción con otras personas y consiste en un conjunto de acciones intencionales orientadas al desarrollo de habilidades y conocimientos en contextos específicos.

Algunos estudios (Borgobello et al., 2018; Borgobello y Espinosa, 2020; Quevedo Arnaiz et al., 2021; Lovey et al., 2021) han evidenciado que los equipos docentes a menudo encuentran dificultades en los usos de las plataformas virtuales, especialmente en seleccionar los recursos o las actividades más adecuadas en relación con sus objetivos. Esta problemática condujo a la formulación de otro interrogante: ¿Qué desafíos enfrenta el claustro docente al integrar tecnologías digitales en la enseñanza universitaria desde una perspectiva constructivista?

En este sentido, el principal desafío no radica en la tecnología misma o en sus usos, sino en cierta tendencia a reproducir modelos pedagógicos tradicionales en el trabajo por medio de entornos virtuales (Lovey et al., 2023). Los modelos tecno-pedagógicos requieren nuevas dinámicas en las que la creatividad y el papel facilitador del conjunto docente sean fundamentales para promover aprendizajes colaborativos y autónomos, coherente con las postulaciones del paradigma constructivista. Para ello, es esencial crear espacios de formación continua destinados a docentes, que posibiliten fortalecer las prácticas educativas y fomenten una cultura de innovación en el uso de tecnologías. Estos espacios permitirían a la comunidad educativa reflexionar de manera colectiva y enriquecer sus prácticas docentes (Mandolesi y Borgobello, 2022; Mesa et al., 2023).

Otro desafío de gran importancia es la redefinición de los roles docente-estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es crucial que los equipos docentes fomenten la curiosidad y la exploración en sus estudiantes, ayudando a involucrarse activamente en tareas y actividades que les permitan construir y ajustar sus propias comprensiones (Castellaro, 2012). Además, algunos estudios (Castellaro, 2012; Castellaro y Peralta, 2020; Peralta, 2010) subrayaron la importancia de poner en práctica la teoría del conflicto socio-cognitivo para crear entornos de aprendizaje que posibiliten la construcción de conocimientos colaborativos, profundos y significativos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es profundo y significativo cuando el conjunto de estudiantes es capaz de resolver conflictos a través de la reestructuración de sus esquemas, lo que favorece la comprensión sostenida en el tiempo, más allá de la mera memorización de datos.

Para finalizar, este ensayo intentó reflexionar sobre cómo los entornos virtuales y las nuevas dinámicas pedagógicas pueden transformar algunos aspectos de la enseñanza universitaria, promoviendo aprendizajes más autónomos, colaborativos y significativos, a la vez que enfrentan los desafíos de cambios profundos en los roles tradicionales dentro de las aulas. Aunque las tecnologías digitales ofrecen ciertos beneficios para personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe destacar la integración de estas herramientas desde una perspectiva crítica (Engel Rocamora y Coll Salvador, 2022), que

permita maximizar su potencial (Maggio, 2022) en el ámbito de la educación superior.

Agradecimientos

Al personal del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) CONICET/UNR y especialmente a la Dra. Nadia Soledad Peralta, cuyo trabajo, espíritu colaborativo, apoyo constante y compañerismo han enriquecido y resignificado este proceso.

Referencias

- Acevedo Zapata, S., Babativa-Novoa, C. A., & de la Peña-Consuegra, G. (2022). Formación de la autonomía de estudiantes universitarios en entornos virtuales. *Revista Interamericana de Investigación, Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6316>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arias, W. & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), pp. 455-471. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Borgobello, A. (2018). Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y teoría. *Revista Enfoques*, 3(1), 129-158. <https://doi.org/10.24267/23898798.280>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times [De la investigación a la intervención en contextos educativos en tiempos de pandemia]. *SIP Bulletin*, 107, 25-32. <https://bit.ly/BoletinSIP107>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Comps.), *Notas de pandemia: reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29-36). UNR Editora. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A. & Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 19. <https://doi.org/10.18294/pm.2019.2200>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds* [Mentes actuales, mundos posibles]. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* [Actos de significado]. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

- Bruner, J. (2010). What psychology should study [Que debe estudiar la psicología]. *Revista Psyberia*, 2(4), 25-31. <http://hdl.handle.net/2133/2670>
- Bruner, J. & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures [Peekaboo y el aprendizaje de estructuras de reglas]. En J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-287). Penguin Books.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Castellaro, M. A. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones Latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos Redalyc. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 18(2), 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68624684004>
- Castellaro, M. & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Chanca Flores, A. & Díaz Maraví, S. D. (2021). Actitud sociocultural del estudiante universitario en confinamiento en una universidad del Perú. *Educación y Ciudad*, (41), 171-187. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2568>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2024). *Documento Base de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, Brasilia, Brasil. https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRESS-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf
- Copertari, S. & Lopes, C. N. (2020). Pedagogia da virtualização em tempos de pandemia [Pedagogía de la virtualización em tempos de pandemia]. *Revista Científica de Educação*, 4(8), 905-921. <https://revista.periodicosrefoc.com.br/index.php/2/article/view/32>
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902305>
- Delgado Fernández, J., Medina Cepeda, N., & Becerra de Romero, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *ReHuSo*, 5(2), 14-26. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2393>
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology: European monographs in social psychology* [Niveles de explicación en psicología social: monografías europeas de psicología social]. Cambridge University Press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect* [El Desarrollo social del intelecto]. Pergamon.
- Doise, W. & Mugny, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de psicología en Ginebra. *Psicología Social Experimental. Anthropos: Boletín de*

- información y documentación*, 124, 8-23. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/33025>
- Duveen, G. (2000). The power of ideas [El poder de las ideas]. En S. Moscovici, *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 1-17). Polity Press. https://www.researchgate.net/publication/263464587_Social_Representations_Explorations_in_Social_Psychology
- Engel Rocamora, A. & Coll Salvador, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC.
- Hurtado Serna, M. & Salvatierra Melgar, Á. (2020). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de John Barel en la comprensión literal. *Revista Educación*, 44(2), 67-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38256>
- Isöhätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning [Regulación socialmente compartida del aprendizaje y participación en la interacción social en el aprendizaje colaborativo]. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En P. San Martín (Coord.), *La apropiación creativa de la tecnología en educación* (pp. 303-321). Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/32031/la-apropiacion-creativa-de-la-tecnologia-en-educacion/>
- Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., De Seta, D., Majul, S., & Borgobello, A. (2023). Uso de tecnologías digitales en una universidad pública argentina: sugerencias y exigencias en fuentes documentales. *Praxis educativa*, 27(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270214>
- Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S., & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, 41, 95-117. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi41.1449>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103
- Majul, S., De Seta, D., & Borgobello, A. (2021). Estrategias de enseñanza y tecnologías en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-30. <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Mandolesi, M. & Borgobello, A. (2022). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1284-1298. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.414>
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu.
- Martí E. & Rodríguez, C. (2012). *After Piaget* [Después de Piaget]. Transaction.

- Mesa, N., Gómez, A., & Arango, S. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations [Notas para una descripción de las representaciones sociales]. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 121-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376007>
- Perret-Clermont, A.-N. (2022). Socio-cognitive conflict [Conflicto socio-cognitivo]. En V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/j7rk>
- Piaget, J. (1972) *Psicología y Pedagogía*. Emecé. (Trabajo original publicado en 1966)
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Morata. (Trabajo original publicado en 1926)
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Labor. (Trabajo original publicado en 1964)
- Piaget, J. (2003). *Psicología de la Inteligencia*. Crítica. (Trabajo original publicado en 1947)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). Les facteurs du développement mental [Factores del desarrollo mental]. En *La psychologie de l'enfant*. Quadrige
- Pierella, M. P. & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development [Lo social y lo psicológico: Estructura y contexto en desarrollo intelectual]. *Human Development*, 52(5), 291–312. <https://www.jstor.org/stable/26764915>
- Psaltis, C. & Zapiti, C. (2014). *Interaction, communication and development: Psychological development as a social process* [Interacción, comunicación y desarrollo: El desarrollo psicológico como proceso social]. Routledge.
- Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., Cañizares Galarza, F. P. & Cleonares Borbor, A. M. (2021). Teams y Moodle: conexión virtual profesor - estudiante en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes. *Revista Conrado*, 17(S1), 321-330. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1785>
- Raynaudo, G. & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Sánchez González, J. C. & Loredó Narcandi, J. C. (2007). Para una crítica de los constructivismos contemporáneos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2-3), 35-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382979>

- Sullivan Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning [Perspectivas constructivistas sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje]. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Temporetti, F. (2023). Sobre la perspectiva metodológica en el Proyecto de Psicología Cultural de Jerome Bruner. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 21(50), 85-100. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A21-N50-Art06.pdf>
- Vides Peña, C. A. (2024). Elementos Conceptuales Convergentes en el Constructivismo Social, la Educación Popular y la Educación para la Salud. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8019-8032. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14214
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995a). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotsky, L. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. Visor. (Trabajo original publicado en 1934)
- Zapiti, A. & Psaltis, C. (2019). Too good to be true? Towards an understanding of the Zone of Proximal development (ZPD) dynamics from a Piagetian perspective: Gender composition and its changing role from early to middle childhood [¿Demasiado bueno para ser verdad? Hacia una comprensión de la dinámica de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desde una perspectiva piagetiana: composición de género y su rol cambiante desde la primera infancia hasta la mediana edad]. *Psihologija*, 52(4), 323–345. <https://doi.org/10.2298/PSI181023006Z>